

Ľudmila Krajčíriková

Catholic University in Ružomberok, Slovakia

Stimulácia emocionálneho rozvoja a inovácie v edukácii Rómskych žiakov

Stimulation of emotional development and innovations in education of Roma pupils

Zhrnutie: Výchova a vzdelávanie rómskych žiakov prechádza mnohými zmenami, ktoré vyplývajú zo samotnej podstaty uvedeného etnika, tiež z nastolených spôsobov edukácie, ktoré si vyžiadala samotná doba. Medzi najpodstatnejšiu zmenu považujeme vzťah medzi žiakom a učiteľkou. Učiteľ-vychovávateľ už nie je niekto, kto len vychováva a vzdeláva, ale je facilitátorom (uľahčovateľom) výchovy dieťaťa. Požiadavky, ktoré sú kladené na súčasného učiteľa sú v oblasti profesionality - edukačná oblasť, ako aj v oblasti samotnej emocionality ku každému jedincovi. Dieťa – žiak, ale predovšetkým ten zo sociálne znevýhodneného prostredia by svojho učiteľa mal vnímať ako niekoho, kto sa oň skutočne zaujíma a dokáže mu pomôcť. Súčasná moderná škola má veľký záujem zefektívniť vyučovací proces a to tak, aby učenie bolo pre žiakov zaujímavé a prítiažlivé. Veľký význam sa kladie na cítenie a prežívanie človeka, na jeho skúsenosti, mravný či duchovný rozmer. Z týchto dôvodov sa v posledných desaťročiach rozvíjajú osobnostne a humanisticky orientované koncepcie, ktoré zdôrazňujú autentickú seberealizáciu schopností a možností človeka prostredníctvom takej aktivity, ktorá podnecuje vnútorné potencie rozvoja osobnosti. Edukácia rómskych žiakov je často diskutovanou témou, a to nielen na Slovensku, ale aj v Európe, kde Rómovia žijú. Jednou z najdôležitejších oblastí, ktoré si zasluhujú našu pozornosť sú inovatívne metódy edukácie rómskych žiakov v spojitosti s inkluzívnym vzdelávaním žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Kľúčové slová: Rómski žiaci, humanizácie, inovatívne metódy, stimulácia, emocionálny rozvoj, začlenenie, inovácia vo vzdelávaní

Abstract: Upbringing and education and education of pupils of Roma origin are changing, because of the specificity of this ethnic group and the established methods of education. The most important changes are in the student-teacher relationship. The teacher is not only a educator, but also a mentor of the child's development. Teachers have to support the emotional development of the individual and to give real support in difficult situations. in modern school it is very important to raise the effectiveness of the didactic process and upbringing. Learning must be interesting and attractive for students. The feelings and experiences of every person and the spiritual dimension of life are very important. Contemporary concepts in the center of attention put development of individual human abilities and predispositions. Education of Roma pupils is the subject of many discussions, not only in Slovakia, but also in those European countries, where Roma minorities live in. Particularly noteworthy are innovative education methods aimed at Roma students, and related to inclusive education.

Keywords: ethnic minorities, Roma people, students, humanity, innovative education methods, emotional development, education, inclusion

Úvod

Dieťa od najútlejšieho veku sa dostáva do rozporu, resp. stretu dvoch svetov – stretu rozumu a citu, ktoré fungujú naopak. Emocionálna inteligencia sa práve v tomto útlom veku nadobúda najvýraznejšie. Úzko súvisí s výchovou a jej význam presahuje do všetkých medziľudských vzťahov a prejavov. Súčasťou emocionálnej inteligencie sú sociálne a emocionálne zručnosti, ktoré sa vytvárajú ako dôsledok výchovného pôsobenia, sociálnych kontaktov a vlastnej aktivity dieťaťa [Hagerová, 2001/2002, s. 16-18]. Veľký význam pri formovaní osobnosti dieťaťa má prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, teda rodina a materská škola.

Učenie v materskej škole nepredstavuje sústavu poznatkov, ktoré má dieťa ovládať a vedieť ich zreprodukovať. Učenie smeruje k pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy a od schopnosti, ako sa učiť. A tu je potrebné si položiť niekoľko základných otázok: Koľko rómskych detí resp. detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je vzdelávaných už v materskej škole? Sú, alebo nie sú deti, ktoré nenavštevujú materskú školu ochudobnené emocionálne, ale predovšetkým edukačne v príprave na vstup do základnej školy? Tieto, a mnoho iných otázok sa nám vynára pri skúmaní danej problematiky. Aj samotné odpovede na nastolené otázky by podnietili rozsiahlu diskusiu.

Rómske deti sa v súčasnosti vzdelávajú v školách s vyučovacím jazykom majoritnej spoločnosti. Pretrvávajú u nich problémy s učením, končia povinnú školskú dochádzku v nižších ročníkoch. K neúspechu v učení sa sekundárne pridružujú poruchy správania, osobnostné problémy. Ich úspech závisí od stimulujúceho vonkajšieho prostredia, postojov rodičov, adekvátneho prístupu učiteľov, vzdelávania v rómskom jazyku. Na problematiku vzdelávania rómskych žiakov a postojov Rómov k vzdelaniu je nutné hľadieť ako na komplexnú záležitosť.

Otázky alternatívneho školstva vystúpili do popredia najmä v deväťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia. Alternatívne školstvo ponúka žiakom činnosti, kde učiteľ sa stáva pomocníkom a tvorcom situácií, na ktoré žiak reaguje svojou vlastnou aktivitou, vedúcej k sebavýchove. Alternatívne školy a alternatívne postupy sa podieľajú na hľadaní nových metód a zmien osobnostného charakteru učiteľov aj žiakov, aj charakteru školy a vôbec celkového systému vzdelávania.

Vo vzdelávacom procese sa výrazne do popredia dostávajú aj uplatňované inovatívne metódy, pre ktoré je charakteristická náročnejšia príprava – materiálne vybavenie, čas, ale tiež príprava žiakov na tento spôsob vyučovania. Žiak je vo vyučovacom procese aktívnym činiteľom celého proce-

su, učí sa prevažne samostatným objavovaním a zisťovaním informácií, učí sa vyhľadávať informácie, aktívne spolupracuje s ostatnými spolužiakmi. Žiak pracuje v tíme – učí sa tímovej práci, organizuje, kooperuje, komunikuje s ľuďmi v tíme. Inovatívne metódy sú hodnotené ako veľmi účinne pre rozvoj tvorivosti, komunikácie, tímovej práce a prínosné pre získavanie vedomostí a účinne pri práci s informáciami.

Predpokladom zavádzania inovatívnych metód do vyučovania je existencia priaznivej vyučovacej klímy. Hovoríme o klíme, ktorá je charakteristická pre vyučovanie konkrétneho vyučovacieho predmetu, ale aj o vyučovaciu klímu, ktorú navodzuje učiteľ svojimi metódami a formami práce vo vyučovaní. V školskom prostredí klíma vzniká najmä sociálnymi vzťahmi medzi učiteľmi a žiakmi, medzi učiteľmi navzájom a žiakmi navzájom, zo spôsobu komunikácie medzi týmito subjektmi.

Inovatívne metódy sa často nazývajú aj ako aktivizujúce metódy, ide o *„...postupy, ktoré vedú vyučovanie tak, aby výchovnovzdelávacie ciele boli naplnené na základe vlastnej práce žiakov, pričom dôraz sa kladie na myslenie a riešenie problémov“* [Maňák, Švec, 2003, s. 105].

„Ich hlavným cieľom je „zmeniť statické monologické metódy, na dynamickú formu, ktorá vtiahne žiakov nenásilným spôsobom do problematiky a zvýši tak ich záujem o preberanú tému“ [Kotrba, Lacina, 2007, s. 39].

Rozvoj emocionálnej inteligencie

Emocionálnu inteligenciu spájame so zrelou osobnosťou. Rozvíjajú sa také kvality osobnosti, ako je schopnosť poznať vlastné city a ovládať ich, schopnosť motivácie, empatie i schopnosť medziludských vzťahov. To všetko sa môže v plnom rozsahu rozvinúť len vtedy a v závislosti od toho, ako dostatočne bola v detstve aktivizovaná a stimulovaná. Dieťa je „špongiou“ sajúcou priamo, bezprostredne, bez vedomia a rozlišovania dobra a zla, na základe svojho prežívania. Nekoná na základe pojmov, ale je viazané na zmyslové vnemy z najbližšieho okolia, či procesov vlastného tela.

Predškolský vek je kritickou fázou vývoja emócií [Dargová, Čonková, 2002-2003 s. 25-28]. Je to obdobie neverbalizovaných emocionálnych skúseností, ktoré môžu na základe skrytého učenia, založeného práve na kvalite emocionálnej skúsenosti, viesť k nezvratným sklonom a postojom – apatii, úzkosti, či aktivite a sebaistote neskoršieho veku. V tomto veku dieťa potrebuje dospelého, ktorý dokáže v prvom rade sledovať cesty jeho fantázie, vstupovať do hier a ponúkať prijateľnú interpretáciu skutočnosti. Nebojí sa pustiť emócie

do života a orientovať sa na to hodnotné, s čím materská škola disponuje, v čom ju nemôže zastúpiť ani rodina, ani žiadna iná inštitúcia, a to je osobnosť učiteľa, hra a tvorivá klíma [Šimová, Dargová, 2001].

K základným činnostiam v predškolskej výchove patria: *učenie a hra*.

Učenie je formou činnosti, v dôsledku ktorej jednotlivec mení svoje správanie pod vplyvom vonkajších podmienok a v závislosti na výsledkoch svojho konania. Je to tiež získavanie skúseností, vedomostí a návykov v priebehu celého života. V predškolskom veku má veľký význam učenie sa skúsenosťou a zážitkom v kontexte reálneho sveta. Dieťa sa naučí najviac vtedy, ak je do učenia citovo zaangažované.

Hra je dôležitým edukačným prostriedkom. Hra a dieťa sú pojmy, ktoré nerozlučne patria k sebe. Hranie detí je podmienené uspokojovaním poznávacích záujmov, túžbou po stretaní sa s radosťou a overením si vlastných schopností. Hra je totiž pre dieťa predškolského veku najdôležitejšou činnosťou [Fúľóková, Zelinová, 2004/2005, s. 1-7].

Najprirodzenejšou činnosťou dieťaťa predškolského veku je hra a preto aj pri rozvoji emocionálnej inteligencie je najvhodnejším prostriedkom.

Významným druhom hry v materskej škole, ktorá rozvíja a formuje osobnosť dieťaťa, je *prosociálna hra*. Špecifiká prosociálnej hry spočívajú v jej ciele a vo využívaní krokov etickej výchovy.

Podľa prof. R. Roche Olivara prosocionálne hry sa vyznačujú:

- „*kognitívna senzibilizácia (scitlivenie na realitu) – pochopiť novú skutočnosť zážitkovou formou alebo dialógom:*
 - *pozorovanie,*
 - *hry so psychologickým podtextom,*
 - *prezentácia pozitívnych vzorov správania,*
 - *rozvíjanie morálneho hodnotenia,*
 - *dramatické hry,*
- *nácvik v triede – osvojovanie si zodpovedajúcich spôsobilostí (komunikácia, úcta k sebe,...) formou hrania roly, scénky s využitím spätnej väzby a reflexie, kedy deti vyjadrujú svoje pocity z predchádzajúcej aktivity,*
- *prepojenie so životom – prepojiť s každodenným životom nové poznatky a sociálne spôsobilosti.“*

Dôležitý význam pri prosociálnych hrách má osobnosť učiteľky, jej správanie a schopnosť vytvoriť v triede materskej školy atmosféru pohody, otvorenosti, srdečnosti a bezpečnosti. V predškolskom veku si totiž dieťa vytvára obraz o sebe samom a ten sa odráža od toho, akú rolu dieťaťu prisudzujú dospelí. Správa sa v zhode s tým, čo sa od neho očakáva [Miňová, Gmitrová, 2002].

Emocionálny rozvoja dieťaťa a jeho diagnostika

V diagnostike emocionálneho rozvoja detí sa zameriavame na stav afektivity - záujmy, postoje, hodnoty, predstavy, citovej vyrovnanosti a na ovládanie citových prejavov. Neoddeliteľnou súčasťou emocionálneho rozvoja je socializácia, v ktorej diagnostikujeme schopnosť interpersonálneho pochopenia, morálne a sociálne hodnoty dieťaťa. Ukazovateľmi sú presvedčenie dieťaťa, prosociálne správanie, disciplína, pracovitosť, usilovnosť, zodpovednosť, dodržiavanie pravidiel. Veľmi významná je aj motivačná pripravenosť a obsah motivácie dieťaťa – záujem dieťaťa, či prejavuje záujem o nejakú činnosť, či prejavuje záujem aj o nové oblasti alebo sa venuje stále tým istým činnostiam. Potrebné je sledovať aj intenzitu motivácie, či sú záujmy dieťaťa o danú činnosť hlboké a či je dieťa pri činnosti vytrvalé, sústredené a pozorne [Varcholová, Maliňáková, Miňová, 2003].

Pri diagnostike emocionálnej inteligencie sú vhodné hry:

- *tematické* – skúma sa nimi, či sa dieťa vie hrať na čosi alebo kohosi podľa určitej témy:
 - *či sa vie vžiť do rôznych rolí,*
 - *či ich vie napodobňovať,*
 - *aká je bohatosť jeho nápadov, kreativita, slovná zásoba, originalita.*
- *napodobňovacie* – zisťujú ako dieťa vníma okolitý svet, ako ho vnútorne premieta do dojmov, zážitkov a ako napodobňuje na základe pozorovania vzory dospelých.
- *dramatické hry* – umožňujú získať množstvo cenných poznatkov z vnútorného sveta dieťaťa, ktoré sa navonok nemusia prejavovať. Ide o:
 - *sociálne vzťahy dieťaťa k okoliu a okolia k dieťaťu,*
 - *uspokojenie potreby žiť v spoločnosti.*

Prosociálne hry obsahujú prvky všetkých druhov hier, pretože v nich nejde len o obsah, ale predovšetkým o cieľ a ten sa dá dosiahnuť rôznymi spôsobmi. Deťom v materskej škole rôzne skupinové aktivity a hrové činnosti pomáhajú uspokojovať ich emocionálne potreby a rozvíjať ich emocionálnu gramotnosť a inteligenciu. Učia sa identifikovať svoje city a ich zdroje, verbalizovať city a tak postupne kontrolovať a odreažovať sa prijateľným spôsobom. Hra pomáha kultivácii citov, čo je základ výchovy a vzdelávania v materskej škole.

1. aktivita: CVRČEK TOBIÁŠ A RÓMSKY PRIMÁŠ

Pomôcky:

- text – rozprávka (CVRČEK TOBIÁŠ A RÓMSKY PRIMÁŠ),
- farebné srdiečka na šnúrke (z jednej strany biele, z druhej strany farebné – žlté, červené, zelené) a vrecúško,
- výkres A2 alebo baliaci papier, kancelárske papiere alebo poznámkové bloky, farebný papier, nožnice, husle, látky, vlna na výrobu kostýmov pri dramatizácii, farbičky, fixky, perá.

Priebeh aktivity:

V úvode si deti vyberú z vrecúška srdiečko, ktoré si zavesia na krk. Rozdelia sa do troch skupín podľa farby srdiečka (skupiny so žltým, červeným a zeleným srdiečkom).

Motivácia:

Krátky rozhovor o tom, či sa deťom už stalo, že k nim v noci prišiel niekto cudzí. Ďalšie otázky boli smerované k tomu, ako by reagovali oni a ich rodičia, ak by sa to stalo. Viete, kto je primáš? Počúvajte, čo sa jednému rómskemu primášovi prihodilo:

Čítanie textu: CVRČEK TOBIÁŠ A RÓMSKY PRIMÁŠ a stručný rozhovor o texte, postavách a deji.

Aktivity v skupinách:

1. skupina: (žlté srdiečka): Urobiť plagát na divadelné vystúpenie, kde budú napísané postavy, deň, miesto a čas .
2. skupina: (červené srdiečka): Z daného textu urobiť divadelné predstavenie – dramatizáciu.
3. skupina: (zelené srdiečka): Pokúsiť sa dokončiť príbeh: Cvrček Tobiáš s rómskym primášom sa hrávali na lúke každý deň. No raz sa prihodilo čosi veľmi zvláštne... (alebo: No jedného dňa cvrček Tobiáš neprišiel...)

Vyhodnotenie aktivít:

1. skupina: (žlté srdiečka): Vyvesenie plátu a uvedenie divadelného predstavenia



2. skupina: (červené srdiečka): Z daného textu urobiť divadelné predstavenie – dramatizáciu.



3. skupina: (zelené srdiečka): Pokúsiť sa dokončiť príbeh.



2. aktivita : MOJE SRDIEČKO

Cieľ: - Postupne sa zdôverovať so svojimi radosťami, smútkom i obavami kamarátom a učiteľom. Iniciovať u detí optimistické a pozitívne myšlienky.

Pomôcky: Srdiečka z predchádzajúcej aktivity, farbičky, fixky

Priebeh aktivity:

Rozhovor s deťmi o tom, čo nám hovorí naše *srdiečko* – čo máme radi, čo sa nám páči, alebo naopak, prečo sme smutní, kedy sme šťastní, pre koho bije naše srdiečko koho ľúbime.

1 aktivita: Na bielu stranu srdiečka deti nakreslia seba, lebo každý má rád seba, ale aj toho, pre koho bije ich srdiečko.



2 aktivita: Na farebnú stranu srdiečka deti napíšu, čo by si v živote najviac priali, po čom túžia (zameriame sa najmä na duševné hodnoty a nie majetky).

Vyhodnotenie aktivity: Ak niektoré deti chcú, môžu sa zveriť so svojimi túžbami a snami učiteľke alebo kamarátom.

3. aktivita : STROM PRIATEĽSTVA A TAJNÝCH ŽELANÍ

Cieľ: Odbúrať u detí pocit menejcennosti, stres a podporovať priateľstvá a navodzovať optimizmus.

Pomôcky: Veľký strom (napr: namaľovaný na tabuli), lístočky, na ktorých sú napísané vlastnosti.

Priebeh aktivity:

Rozhovor o tom, či sa im už splnili v živote nejaké sny a či veria, že sa sny môžu plniť...

Každé dieťa na magnetickú tabuľu priloží svoj lístoček na strom priateľstva a tajných želaní . „Ktovie, možno ich náš zázračný strom splní....“

Alternatívne postupy vo vyučovaní

K alternatívnym smerom možno priradiť i koncepciu tvorivo-humanistickej výchovy Mirona Zelinu. Uvedený autor uvádza stratégiu rozvoja osobnosti, metódy a spôsoby, ktorými pedagóg môže rozvíjať pridelenými činnosťami všetky psychické funkcie. Koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy

zahŕňa všetky úrovne stavu osobnosti s prihliadnutím na zvláštnosti a osobitosti žiaka. Zahŕňa všetky úrovne osobnosti bez rozdielov fyzického či mentálneho veku, bez rozdielu fyzickej validity človeka, pretože procesy a ciele sú rovnaké, len možnosti ich dosiahnutia môžu byť rozličné. Tento systém vyzdvihuje na strane kognitívnych procesov tvorivé myslenie, hodnotiace a kritické myslenie, ktoré sa podieľa na tvorbe vlastného „ja“. Rozvoj kognitívnych funkcií je predpokladom rozvoja motivácie, emocionality a tvorivosti žiakov. Nový model tvorivo-humanistickej výchovy zdôrazňuje rozvíjanie jednej z troch súbežných aktivít a to *rozvíjanie kognitívnych, poznávacích funkcií a procesov*. Majú sa rozvíjať v každej činnosti v čase vyučovania i mimo vyučovania [Zelina, 1996, s. 7].

Alternatívne postupy vedú k nápaditosti, samostatnosti a tvorivosti učiteľov, čo sa v praxi prejavuje rôznymi metódami a formami práce učiteľa.

Podľa oficiálneho vyjadrenia profesora Zelinu máme na Slovensku asi stodvadsať škôl alternatívneho typu. Po novembri 1989, ktorý okrem iného odmietol aj systém jednotnej školy sa otvoril priestor alternatívneho školstvu. Po pri štátnych školách, vznikli súkromné a cirkevné školy, ktoré sa začali označovať ako alternatívne školy, alebo ako školy s alternatívnym vyučovaním [Petlák, 2004, s. 267]. Do tejto skupiny škôl sa zaraďujú aj waldorfské školy a školy Montessori.

Waldorfskú pedagogiku môžeme charakterizovať ako pedagogiku vychovávateľského umenia, v ktorej žije krása slova, farieb, tónov, krása pravdy a múdrosti, ale predovšetkým láska k dieťaťu, sloboda ducha, ktorý v ňom žije. Pedagógovia, ktorí sa dajú viesť touto cestou určite majú zmysel a cit pre svet dieťaťa a pre krásne bremeno jeho výchovy.

Dieťa v prvom sedemročí *„je ako zmyslový orgán, s veľkou dôverou a očakávaním dobra sa púšťa dobývať svet, napodobňuje všetko, čo naň pôsobí“* [Carlgén, 1993, s. 6].

Zaujímavý názor na vývoj dieťaťa vyslovil autor knihy pod názvom *Seдем prvých rokov rozhoduje, kde zdôrazňuje, že: „pri vytváraní poznatkov dieťaťa je dôležité spájať učenie s príjemnými pocitmi. Radosť pôsobí ako zosilovač učenia. Čo je dobré a správne založené v malých deťoch, to v nich pravdepodobne zostane“* [Brierly, 1996, s. 32].

Celá pedagogická prax podľa Márie Montessoriovej sa opiera o tri piliere a to sú rešpektovanie osobnosti, tvorivosti a iniciatívy dieťaťa, vzbudenie záujmu a koncentrácie pozornosti, slobodná voľba činnosti pri vyučovaní. Dôležitou súčasťou je prípravné prostredie, materiál, učiteľ a jeho prístup. Vytvorila originálne edukačné prostredie plné didaktického materiálu, ktoré bolo prispôsobené veku a intelektu dieťaťa v duchu pedocentizmu a dôvere vo

vlastný spontánny rozvoj. Jej základnou pedagogickou myšlienkou bolo oslobodiť dieťa od diktatúry dospelých, dať mu „slobodu“, pričom verila, že dieťa samo o sebe má dostatok vnútorných predpokladov, aby sa stalo dobrým človekom. Podľa nej, hlavnou príčinou deviačného rozvoja dieťaťa je nepretržitý boj dospelého s dieťaťom, vnucovanie vôle dospelého dieťaťu. Dodnes existujú školy pracujúce podľa koncepcie Márie Montessoriovej obohatené o nové poznatky psychológie najmä v Holandsku, Nemecku, USA, Veľkej Británii. Všetky asociácie, ktoré šíria jej metódy sú dnes združené do Medzinárodnej asociácie Montessori so sídlom v Holandsku [Zelinková, 1997, s. 13-14].

Mária Montessoriová vo svojej knihe *„Absorbujúci mysl“* opisuje cestu dieťaťa k samostatnosti od narodenia. Zdôrazňuje, že : *„Deti môžu byť citlivé na rôzne veci, ale všetky sú citlivé na traumy“* [Montessoriová, 2003, s. 93].

Hodnotenie a klasifikácia v montessori školách, by mohlo byť inšpiráciou pre našich pedagógov. Klasifikácia stráca motivačný charakter, pretože deti robia prácu, ktorá ich baví a ktorú si samy vybrali. Prvé dva roky sú hodnotené slovne, od tretieho ročníka sú klasifikované. Na vysvedčení sa rodičia dozvedia, čo dieťa vie. Kontrolné práce, diktáty ani iné formy overovania sa v tejto škole nepoužívajú. Hodnotenie a klasifikácia sa nesmú stať motiváciou pre známku, pretože majú len informačnú hodnotu. Z celej atmosféry cítiť pokoj, sústredenie a záujem o prácu. Rodičia môžu navštíviť školu, kedykoľvek majú záujem. Dôraz sa kladie na informácie o sociálnom vývoji, pretože jedným z hlavných cieľov je naučiť dieťa žiť a pracovať v kolektíve.

Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

Špecifickým cieľom výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je prostredníctvom eliminácie alebo odstránenia hendikepov vyplývajúcich zo sociálneho znevýhodnenia (komunikačné schopnosti, kultúrne a sociálne vylúčenie, hygienické návyky...) dosiahnuť primeraný rozvoj ich schopností¹.

Cieľovú skupinu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia tvoria zväčša žiaci, ktorí pochádzajú z marginalizovaných rómskych komunit. *Predstavujú špecifický spoločenský problém, ktorý je daný rôznymi faktormi ako odlišnosti v životnom štýle, uznávanie kultúrnych, sociálnymi a ekonomickými hodnôt. Prejavy tohto problému sú napr. komunikačná a následne kognitívna nedostatočnosť, obmedzená informovanosť, izolované lokality pre bývanie, iné tradície, odlišné vnímanie rodinnej výchovy, nedostatočná úroveň zdrav-*

¹ Štátny vzdelávací program pre 1. a 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. 2008. s. 29.

otného uvedomenia, osobnej a komunálnej hygieny, nízky vek prvorodičiek, mnohodetnosť, znečistené prostredie, nepravidelná a nekvalitná výživa, zvýšená chorobnosť, vysoká nezamestnanosť atď.

Pre kvalitu vzdelávania rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je podstatné, či je vzdelávací systém:

- „*integrovaný (jednotný)*“ - dokáže za určité obdobie aspoň relatívne vyrovnať vstupné nerovnosti vo vedomostiach a schopnostiach žiakov a dať šance všetkým žiakom na dobré vzdelávacie výsledky a profesijné uplatnenie,
- *selektívne* – pôvodné nerovnosti žiakov ešte prehĺbuje prostredníctvom vonkajšej diferenciácie do rôznych vzdelávacích prúdov alebo aj prostredníctvom uniformných požiadaviek bez individualizácie vzdelávacieho procesu“ [Lechta, 2010, s. 209].

Riešenie uvedených problémov predpokladá nadnárodný, multirezortný, multiinštitucionálny a interdisciplinárny prístup. Myslíme si, že jednou z ciest, ktorá by mohla priniesť riešenie načrtnutého problému bude možné hľadať vo vzdelávaní a vzdelanosti tejto cieľovej skupiny.

Aktuálna úroveň vzdelanosti rómskej populácie v súčasnosti je veľmi neuspokojivá. Väčšina Rómov má len základné, aj to mnohokrát neukončené vzdelanie. Úspešnosť, resp. neúspešnosť rómskych žiakov začínajúcich povinnú školskú dochádzku priamo ovplyvňuje úroveň ich predškolských predpokladov a skúseností - verbálnych, komunikačných, kognitívnych a motorických. Určite je potrebné cieľavedomé skúmanie a prehodnocovanie počiatočnej pozície rómskych žiakov pri vstupe do základnej školy, s cieľom eliminovať vývinové hendikepy. Vzhľadom na uvedené ukazovatele a nedostatočnú pripravenosť rómskych detí by mohol pomôcť celodenný výchovný systém ako stratégia zlepšenia aktuálneho stavu.

Inklúzia ako prostriedok integrácie Rómov

Inklúzia je vyšším stupňom integrácie, ktorá sa orientuje skôr na materiálne podmienky a na ich dostatok. Integrácia vyžaduje, aby sa integrovaný mohol prispôbiť podmienkam. Naopak „*inklúzia predstavuje vytvorenie takého slobodného prostredia, kde sa nikto nemusí prispôbovať, lebo je tu akceptovaná akákoľvek inakosť*“ [Resman, 2003].

Inklúziu môžeme chápať ako novodobú kultúru života, kultúrny štýl. Jej cieľom je zmena postojov a myslenia ľudí a prijímanie ľudí, ktorí vykazujú znaky inakosti, rôznosti.

Inklúzia je založená na týchto pilieroch:

- „všetci pracovníci školy a žiaci sú rovnako dôležití,
- zohľadňovanie rôznorodosti žiakov a ich individuálnych osobitostí,
- vnímanie rozdielov medzi žiakmi, nie ako prekážka ale ako pozitívny príklad, vzor,
- právo na vzdelanie žiaka v mieste kde žije,
- rozvíjanie vzťahov novej kvality medzi školou ako inštitúciou a okolím,
- zohľadňovanie myšlienky, že inklúzia vo vzdelávaní je jedným z aspektov inklúzie v spoločnosti“ [Booth, Ainscow, 2007, s. 6].

Na Slovensku v 70. rokoch sa uskutočnil experiment s Celodenným výchovným systémom v niektorých školách na východnom Slovensku. V triede sa striedali dve učiteľky, využívali sa progresívne metódy vo vyučovaní. Tento experiment považovali za veľmi úspešný najmä z hľadiska významnej akcelerácie schopností rómskych žiakov a zvýšenia ich záujmu o školu.

Celodenný výchovný systém (CVS) je také usporiadanie výchovného vplyvu na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, v ktorom sa v čase mimo vyučovania realizuje systematické komplexné výchovné pôsobenie na dieťa a príprava na vyučovanie. Zároveň je tu snaha čo v najväčšej miere eliminovať negatívne vplyvy rodinného a širšieho sociálneho prostredia na dieťa. Aplikuje hravé a aktivizujúce pedagogické metódy, ktoré majú za úlohu rozvíjať záujmovú sféru a motivovať dieťa k zmysluplnej činnosti s cieľom nenarušiť citové väzby k rodičom.

Ako prvý v bývalom Československu myšlienku celodenného výchovného systému teoreticky rozpracoval Opat, R. v práci *Celodenní výchovní systém* (1973). V rokoch 1975-1977 na vybraných školách východného Slovenska prebiehalo experimentálne overovanie modelu celodenného výchovného systému, ktorého autormi boli Havran, J. a Holček, Š. (1976, 1977). Cieľom tohto experimentu bolo, aby si žiaci všetky úlohy a povinnosti urobili v škole a družine. Dbalo sa o to, aby sa striedala vzdelávacia činnosť s oddychovými aktivitami a tiež s výchovnými, umeleckými a športovými. Experimentátori aj učitelia systém považovali za úspešný najmä z hľadiska štatisticky významnej akcelerácie schopností rómskych žiakov. Znížilo sa aj záškoláctvo a zvýšil sa záujem o školu. So žiakmi sa výchovne pracovalo od 7. 30 hod. do 17. 00 hod. Zelina, M. a Kamenský, I. (1980) zistili, že celodenný výchovný systém výrazne akceleruje vývin poznávacích procesov rómskych detí v konvergentných miestach intelektu.

V súčasnosti sa tento systém snaží oživiť *Rómske vzdelávacie centrum pri regionálnom pracovisku v Prešove*. Zo zahraničných skúseností majú s

aplikáciou modelu CVS dobré skúsenosti hlavne v Českej republike, v Nemecku, v Anglicku a Holandsku.

Záver

Ak chceme, aby naše deti boli dostatočne emocionálne pripravené na vstup do základnej školy je potrebné v materskej škole realizovať čo možno najväčšie množstvo hier a aktivít, ktorými sa rozvíja emocionálnizácia osobnosti detí a jej nonkognitívnych funkcií, pretože čím lepšie sa deti cítia, a čím silnejšie sa ovplyvňujú ich záujmy a city, tým jednoduchšie sa učia.

Ďalej je nesmierne dôležité, aby boli v každej triede materskej školy vytvorené interné pravidlá „pohody“, aby sa deti cítili bezpečne a boli ochotné prijímať výchovné zásahy učiteľky, pretože keď sú deti neisté a necítia sa dobre, uzavru sa o seba.

Ďalším pravidlom je, aby učiteľky pracovali so svojimi vlastnými emóciami, pretože len citovo uspokojený človek vyžaruje pozitívnu energiu môže „usmerňovať“ emócie iných.

Posledným pravidlom by malo byť, aby sa učiteľky dokázali „stať“ deťmi a viac sa s nimi hrať ako ich riadiť, častejšie ich chváliť ako karhať, viac im dávať ako od nich očakávať.

Aj keď alternatívne smery vznikajú a zanikajú, ich spoločným znakom je, že sa snažia vychádzať z nových prístupov k dieťaťu z pozícií nových koncepcií filozofie špeciálnej výchovy. Tieto zachytávajú buď komplexný prístup, alebo sa sústreďujú na niektoré parciálne oblasti.

V súčasnosti na naše školstvo nachádza v komplikovanej situácii najmä v oblasti edukácie rómskych detí a žiakov. Je potrebné radikálne meniť náš segregáčny systém na systém inkluzívny. Jedna z ciest na ktorú chceme poukázať je tá skutočnosť, že je potrebné najprv poznať a až potom robiť rozhodnutia, pretože najviac im môžeme pomôcť akceptáciou. Je dôležité a potrebné venovať sa hlavne deťom a mládeži, lebo sú veľmi tvárni a otvorení. Je pravdou, že prirodzené rodinné i lokálne prostredie ich veľakrát v dospelom veku stiahne naspäť. Žijeme však v nádeji, že ak sa nám podarí zachrániť čo len jednu rodinu, tak naše úsilie nebolo zbytočné.

Principiálne je však potrebné, aby hlavne vo väčších osadách boli celé tímy, ktoré sa chcú venovať službe Rómom. Tí sa následne musia snažiť spoznať rómsku kultúru, pochopiť ich život, myslenie, jazyk, vcítiť sa do ich životnej situácie, prijať Rómov tak, akoby to robil sám Kristus. Mať rád - je teda základnou metódou aj pri pastorácii Rómov, a to nám ukáže aj sekundárne metódy. Mať rád však neznamena schvaľovať, alebo zakrývať zlo – mať rád

znamená byť niekedy aj veľmi prísny a poukázať na chyby a nedostatky, ale nie pre poníženie druhého a zosmiešnenie, ale pre snahu pomôcť, viesť do pravdy a posunúť ju vpred.

Výzva nás, ako multikultúrnej spoločnosti je nastolenie takého právneho a sociálneho systému, aby všetci občania včítane Rómov dokázali objaviť svoje schopnosti, naučili sa nezávidieť si a pomáhať jeden druhému, naučili sa ctiť pravidlá občianskeho spolunažívania, našli ľudskú dôstojnosť a schopnosť pracovať jeden pre druhého.

Pomáhať Rómom nie je ľahké. Je to cesta trnistá, založená na misijných kresťanských hodnotách obsiahnutých aj vo výroku: „*Milujte ľudí podľa ich potrieb a nie podľa ich zásluh*“.

Zoznam bibliografických odkazov

- BOOTH, T. - AINSCOW, M. 2007. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vyd. Praha : Rytmus, o.s., 2007. 109 s. ISBN 80-903598-5-X.
- BRIERLY, J. 1996. *7 prvních let života rozhoduje*. 2.vyd. Praha : Portál, 1996. 109 s. ISBN 80-7178-484-2.
- DARGOVÁ, J. – ČONKOVÁ, Ľ. Materská škola ako činiteľ emocionalizácie dieťaťa. In: *Predškolská výchova*. roč. 57, 2002/2003, č. 5, s. 25-28. ISSN 0032-7220.
- CARLGEN, F. 2003. *Výchova k slobode*. Bratislava : SPN, 2003. ISBN 80-08-01869-0.
- FÚLŮPOVÁ, E.- ZELINOVÁ, M. Rozvoj nonkognitívnych funkcií dieťaťa v materskej škole. In: *Predškolská výchova*. roč. 58, 2003/2004, č. 6, 20 – 27. ISSN 0032-7220.
- HAGEROVÁ, Z. Výchova založená na prosociálnom prístupe – základná cesta formovania osobnosti dieťaťa. In: *Predškolská výchova*. roč.56, 2001/2002, č. 5, s. 16-18. ISSN 0032-7220.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- KOTRBA, T. – LACINA, L. 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister & Principal, 2007. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
- LECHTA, V. [ed.] 2010. Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky. In: *Rómovia a inkluzívna pedagogika*. autor : HORŇÁK, L., Bratislava: EMITplus s.r.o., 2010. 321s. ISBN 978-80-970623-2-3.
- MIŇOVÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MOCHNÁČOVÁ, H. 2002. *Prosociálna výchova v materskej škole*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2002. 70 s. ISBN 80-89055-17-6.

- MONTESSORI, M. 2003. *Absorbujúci mysl*. Praha: NSPS, 2003. ISBN 80 - 86 189 - 02- 3.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- RESMAN, M. 2003. Integrácia / inklúzia medzi zámerom a uskutočnením. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. roč. 38, č. 2, s. 161-174. ISSN 055-5574.
- ŠIMOVÁ, G. – DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2001. 77 s. ISBN 80-89055-11-7.
- Štátny vzdelávací program pre 1. a 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike*. 2008.
- VARHCHOLOVÁ, M. - MALIŇÁKOVÁ, M. - MIŇOVÁ, M. 2003. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2003. 67 s. ISBN 80-89055-34-6.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINKOVÁ, O. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha : Portál, 1997. 197 s. ISBN 80-7178-0715.